

Illapa

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales
Año 4. Número 8. Agosto del 2011

Dossiers:

Los procesos de Independencia en América Latina

Historia Argentina

Cultura y Patrimonio



ISSN 2077-8651

Visítenos: <http://revistaillapa.blogspot.com>

<http://www.facebook.com/revistaillapa>

En twitter: @Revistaillapa

Lima - Perú

Illapa

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales

DOSSIERS:

LOS PROCESOS DE INDEPENDENCIA EN AMÉRICA LATINA

HISTORIA ARGENTINA

CULTURA Y PATRIMONIO

Año 4. Número 8. Agosto del 2011

Lima-Perú /Buenos Aires-Argentina

ISSN 2077-8651

Visítenos: <http://revistaillapa.blogspot.com>

<http://www.facebook.com/revistaillapa>

En twitter: @Revistaillapa

Illapa

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales

Año 4. Número 8. Agosto del 2011

Directores

Lic. Daniel Morán

Lic. Frank Huamaní Paliza

Bach. María Isabel Aguirre

Lic. Luis Miguel Cangalaya

Comité Asesor

Dr. Heraclio Bonilla

Dr. Waldemar Espinoza

Dra. Hilda Sabato

Dr. Luis Miguel Glave

Dr. Víctor Peralta Ruiz

Dr. Juan Gargurevich

Dra. Claudia Rosas

Dr. Fabio Wasserman

Mg. Nancy Calvo

Colaboradores

Lic. Javier Pérez Valdivia

Lic. Héctor Palza Becerra

Primera edición, agosto 2011

Tiraje: 300 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2007 – 12853

ISSN 2077-8651

IMPRESO EN EL PERÚ

Grupo Gráfico del Piero S. A.

Está permitida la reproducción parcial o total de esta revista.

**EL CONTENIDO DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN ILLAPA ES RESPONSABILIDAD
EXCLUSIVA DE LOS AUTORES.**

Diagramación y corrección de estilo: Revista ILLAPA.

CONTÁCTENOS

Celulares: 999418209 (Perú) / 0054-9-1156294967 (Argentina).

E-mail: revistaillapa@hotmail.com

ÍNDICE

Presentación

5

DOSSIER: LOS PROCESOS DE INDEPENDENCIA EN AMÉRICA LATINA *Poder de España e independencia de Hispanoamérica.*

Adolfo ANDRADE THAMM

7

Educando al bello sexo durante la revolución. Prensa ilustrada y discurso político en el Río de la Plata, 1810-1816.

Daniel MORÁN

29

La educación y la imagen de la mujer en la independencia del Perú, 1810-1824.

Daniel MORÁN y María AGUIRRE

41

DOSSIER: HISTORIA ARGENTINA

Algunas notas sobre el comportamiento de los miembros de la elite y sus relaciones con el poder político, Tucumán en la Confederación Argentina (1832-1838)

Emmanuel PARRADO

57

“Indignation meeting”: Visión extranjera de la ocupación de Lima. El caso de la prensa argentina.

Gerardo TRILLO

75

Arquitectura y enunciados pedagógicos alternativos. La experiencia argentina en las primeras décadas del siglo XX.

Daniela CATTANEO

97

La teoría de las relaciones internacionales: los paradigmas neoliberales y su recepción en la Argentina.

María Cecilia MÍGUEZ

117

INVESTIGACIONES

La opinión pública formada en el Perú durante el conflicto diplomático con España: El caso del régimen del Gral. Pezet (1863- 1866)

Antonio José CHANG HUAYANCA

139

La revolución cubana y su influencia en latinoamerica: Un balance.

Teresa FRISCH-SOTO

153

Análisis de las ideas jurídico-políticas de Juan Bosch y su impacto en los discursos del actual estado de derecho latinoamericano.

Aldo CALLALLI PIMENTEL

161

Las muertes de Nancy. Comentarios críticos sobre la construcción del lugar de trabajo de campo y la ética de la indiferencia en “death without weeping”

Aleixandre DUCHE

175

Consideraciones en Torno al Trabajo Infantil: Una Panorámica General desde los Discursos de la Educación y la Explotación

Alejandro ROMERO MIRANDA

183

Reflexiones sobre la ciudadanía campesina a propósito del caso del corregimiento de San Joaquín en la mesa, Cundinamarca.

Ángela NAVARRETE

199

Todos somos subversivos. Génesis de un nuevo actor armado.

Janeth RESTREPO

217

Cancelando la historia. Un examen analítico de los postulados postmodernos en la historia.

Héctor PALZA BECERRA

235

Un amor para Vallejo más allá de la vida y la muerte

Luis Miguel CANGALAYA SEVILLANO

245

DOSSIER: CULTURA Y PATRIMONIO

Implicancias en las Ciencias Sociales del Decreto Supremo N° 002-2011-MC sobre la aprobación del Reglamento para la Declaratoria y Gestión de los Paisajes Culturales como Patrimonio Cultural de la Nación.

Frank HUAMANÍ PALIZA

253

Rupturas y cambios culturales en Alianza Lima: El Comando Sur como escenario de re-interpretación de lo Aliancista.

Josué GONZALES SOLÓRZANO

269

Poder, política y globalización: Los Boras de Pucaurquillo del Río Ampiyacu

José Luis HOYOS VILLAYZÁN

285

PRESENTACIÓN

Illapa, Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, presenta en esta oportunidad su octavo número. La revista desde el 2010 se convirtió en una publicación anual que recoge las investigaciones tanto de consagrados como de jóvenes historiadores e investigadores (as) de las ciencias sociales bajo una diversidad temática importante.

Precisamente, este número ofrece ***tres dossiers especiales***: **1) los procesos de independencia en América Latina**: que cuenta con la investigación de Adolfo Andrade desde una perspectiva latinoamericana, el de Daniel Morán sobre la educación del bello sexo en el Río de la Plata, y del mismo autor con María Aguirre sobre la imagen de la mujer y la educación femenina en la independencia del Perú; **2) historia argentina**: desde el trabajo de Emmanuel Parrado sobre la elite y el poder político en Tucumán de la primera mitad del XIX, el estudio de Gerardo Trillo referente a la percepción de la prensa de Buenos Aires sobre la guerra de Chile contra el Perú y Bolivia, el de Cecilia Míguez que desarrolla la recepción de los paradigmas neoliberales en Argentina, hasta la sugerente investigación de Daniela Cattaneo sobre la Arquitectura y los enunciados pedagógicos alternativos en las primeras décadas del siglo XX argentino; **3) Cultura y patrimonio**: Frank Huamaní muestra la importancia de la política estatal en torno a la declaratoria de los paisajes culturales como patrimonio cultural de la nación, Josué Gonzales analiza a los barristas del Comando Sur como escenario de reinterpretación de lo Aliancista y José Luis Hoyos el impacto del poder, la política y la globalización en los Boras de Pucaurquillo.

Illapa trae además 9 investigaciones inéditas que parten de diferentes problemas y perspectiva de análisis. Por un lado, Antonio Chang estudia la formación de la opinión pública en el conflicto diplomático con España en el régimen de Pezet, Teresa Frisch-Soto hace un balance historiográfico sobre la revolución cubana y su impacto en Latinoamérica, Aldo Callalli indaga la influencia de Juan Bosch en los discursos del actual estado de derecho latinoamericano y Alejandro Romero algunas consideraciones en Torno al Trabajo Infantil. Igualmente, Ángela Navarrete reflexiona sobre la ciudadanía campesina en Cundinamarca y Janeth Restrepo la génesis de un nuevo actor armado en Colombia durante los años de la violencia política.

Desde una tendencia problemática distinta Luis Miguel Cangalaya y Aleixandre Duche, trabajan sobre César Vallejo y el libro Las muertes de

Nancy, respectivamente. Asimismo, **Illapa** ofrece finalmente el artículo de Héctor Palza como un sugestivo trabajo teórico, crítico y reflexivo de la historia y los postulados posmodernos.

Estas 19 investigaciones de destacados investigadores e investigadoras sociales del Perú, Argentina, Chile, Colombia y Austria, demuestran el crecimiento de nuestra novel revista en un espacio académico mucho más amplio. Va el enorme agradecimiento a los autores (as) que publican en este octavo número de **Illapa**. Además, merecen las muestras de nuestra mayor gratitud los 15 evaluadores anónimos que participaron del arbitraje de los artículos que hoy se publican y de otros que se difundirán en el próximo número de la revista.

No queremos terminar este preámbulo sin dejar de recordar el apoyo incondicional de todos los colegas, amigos y maestros que tuvimos y hasta hoy tenemos en este largo peregrinaje por la historia y la complejidad de las sociedades humanas. A nuestras propias familias por su incesante creencia en que estamos haciendo algo importante en nuestras vidas y en la comprensión del conocimiento histórico y la problemática social.

Atentamente,
Daniel MORÁN, Frank HUAMANÍ, María AGUIRRE
y Luis Miguel CANGALAYA, directores de ILLAPA,
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Arquitectura y enunciados pedagógicos alternativos. La experiencia argentina en las primeras décadas del siglo XX.

Daniela CATTANEO
CONICET-Universidad Nacional de Rosario
dacattaneo3@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es poner de relieve un conjunto de enunciados pedagógicos alternativos al pensamiento positivista de la ciencia, tendientes a rever formas tradicionales de la enseñanza, que se registraron en Argentina en las primeras décadas del 1900. Y a partir de allí, ahondar en cómo los cambios en la Pedagogía redundan directamente en la Arquitectura como disciplina y en la arquitectura escolar como género, en la configuración del aula entendida como su elemento primario y por extensión en la planta arquitectónica y urbana donde se implantan las nuevas escuelas. Detectamos aquí una franja de experimentación que, inseparable de la política, se localiza entre la homogeneización que -antes- trajo la constitución del Estado liberal y -después- los gobiernos peronistas.

Palabras Claves: Edilicia escolar, sistema educativo argentino, escolanovismo, arquitectura moderna, estados provinciales.

Introducción

Las indagaciones respecto a los vínculos entre Arquitectura y Pedagogía y sus determinaciones mutuas constituyen, aún en la actualidad, un campo por explorar. El objetivo de este trabajo es introducirnos en estas indagaciones a través de la puesta en relieve un conjunto de enunciados pedagógicos alternativos al pensamiento positivista de la ciencia, tendientes a rever formas tradicionales de la enseñanza, que se registraron en Argentina en las primeras décadas del 1900. Y a partir de allí, ahondar en cómo los cambios en la Pedagogía redundan en la Arquitectura como disciplina y en la arquitectura escolar como género, en la configuración del aula entendida como su elemento primario y por extensión en la planta arquitectónica y urbana donde se implantan las nuevas escuelas.

Detectamos aquí una franja de experimentación que, inseparable de la política, se localiza entre la homogeneización que -antes- trajo la constitución del Estado liberal y -después- los gobiernos peronistas. Por

consiguiente, y para comprender este fenómeno, las políticas estatales -y su resignificación en el contexto de formación de los estados modernos- se constituyen en la tercera variable. En el caso argentino, resulta particularmente interesante poner en paralelo el Estado nacional de 1880 con la conformación de las burocracias provinciales de la década de 1930, entendiendo a éstos como casos en los que se tuvo que definir el perfil del sujeto a educar, que devendrá en la formación de ciudadanos que integren una comunidad; una comunidad no ya tradicional sino moderna, en su acepción nacional o provincial respectivamente.

Más que la pregunta por la originalidad, lo realmente productivo es comprender, con la educación como variable, la polémica por el cientificismo que se reactivó en las primeras décadas del 1900. A partir de allí, y siguiendo la idea de que cada estilo de organización política tiene un modo de producción que se manifiesta en instituciones y tecnologías específicas, se puede ahondar en las particularidades del sistema educativo argentino desde el punto de vista científico-pedagógico y en los enunciados pedagógicos alternativos surgidos -y su materialización a través de la edilicia escolar- a partir del movimiento de la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva

Mientras que la sociedad de fin de siglo tuvo en el positivismo su teoría y en la educación su práctica social, en un contexto en el cual la ciencia por sí podía solucionar todos los problemas teóricos y prácticos del hombre, en las primeras décadas del siglo XX comenzaron a surgir posiciones que entendían a la ciencia como práctica social, manifestando la imposibilidad de separarla de la política. Las experiencias e investigaciones pedagógicas surgidas a partir del movimiento de la Educación Nueva como consecuencia de la evolución y el progreso de las ciencias, son la primera gran crítica a los fundamentos científicos de la escuela tradicional. De este modo, es en esta trama discursiva donde las diferencias respecto de la infancia instaladas por el positivismo y el krausismo dieron lugar a nuevas articulaciones. Mientras los discursos educativos positivistas y krausistas fueron desplegados durante los gobiernos oligárquicos, estos debates pedagógicos comenzaron en el país a partir de 1916 con el acceso del yrigoyenismo al poder, en el marco del proceso de modernización política y social y democratización cultural. Al respecto, Sandra Carli remarca que ya en los años veinte se transitaba de la marcación científica de la pedagogía a una marcación de tipo filosófico espiritualista y vitalista, que creaba las

condiciones para una mayor autonomización del discurso respecto a otras ciencias.¹

El modelo rousseauniano es retomado como idea central en el marco del “aprender experimentando”. Dentro de esto, el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga estudió y comparó dos modelos pedagógicos que se estaban conformando. Por un lado, la educación para la acción, propia del paradigma norteamericano sustentado en las ideas y propuestas de John Dewey; por el otro, la escuela del trabajo, nacida en las ciudades industriales alemanas.² Para Luzuriaga el liberalismo norteamericano era un modelo a estudiar y a seguir frente al tradicionalismo y religiosidad de la educación española. El camino que mostraba el pragmatismo compartía con el positivismo el carácter científico pero enfatizaba soluciones racionales y admitía la acción y origen social.

No obstante, y contrariamente a las experiencias en sintonía con la Ley 1420 -de educación común, gratuita, laica y obligatoria, sancionada en 1884-, la Escuela Nueva ha tenido una presencia tangencial en la historiografía educacional argentina, enunciándose como “un intento de experimentación posible dentro de la elasticidad que proporciona el sistema educativo argentino en el ámbito de la aplicación político-educativa de la Ley 1420”,³ producto siempre de la acción de un pedagogo individual e identificable. Las diversas formas de su carácter crítico no habrían alcanzado para alterar sustancialmente el modelo pedagógico imperante, signado a partir del positivismo por una racionalización extrema que se utiliza como metodología en todos los niveles. Una posible explicación podría hallarse en la complejidad del tejido pedagógico argentino en las primeras décadas del siglo XX, caracterizado por un deslizamiento de posiciones hacia polos cuya organización respondió a causas políticas antes que a diferencias pedagógicas. Y es por ello que las experiencias escolanovistas en el país son denominadas “tácticas micro-políticas”, ya que las características que asumen no pasan en líneas generales por reformas institucionalizadas legalmente sino por experimentos explicables más bien por la historia de las ideas y por la historia de las prácticas y las relaciones de poder en las instituciones escolares.

¹ Sandra CARLI, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 190.

² Ovide MENIN, Zulma CABALLERO, Laura CIUNNE y otros, *Huellas de la Escuela Activa en la Argentina: Historia y vigencia*, Rosario, Laborde Editor, 2000, p. 28.

³ Mariano NARODOWSKI, “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina”, en Silvina GVIRTZ (comp.), *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 43.

Atendiendo a las heterogéneas innovaciones científicas y educativas que surgieron al mismo tiempo que la Escuela Nueva y que, a su vez, fueron causantes de su aparición,⁴ las experiencias en Argentina tomaron indistintamente los nombres de “Escuela Activa”, “Escuela Nueva” o “Escuela al Aire Libre”, siendo esta última denominación la única que tenía una connotación vinculada a un tipo edilicio determinado. Estos enunciados alternativos fueron producidos mayormente desde las provincias; al respecto Puiggrós señala que “estas categorías de intelectuales-docentes se generó principalmente en el interior del país, donde se argentiniza el discurso de la Educación Nueva, se usa con sentido propio”.⁵ No casualmente las experiencias cordobesa y santafesina que se abordan en este trabajo se inscriben en un contexto de pujas en la relación Nación-provincia, manifestando la estrecha relación entre educación y política y dando lugar, a su vez, a las especulaciones respecto a los puntos de convergencia entre escolanovismo y arquitectura moderna.

El correlato arquitectónico

A partir de la sanción de la Ley 1420 y con especial énfasis en la década del treinta podemos referirnos a una conjunción entre Arquitectura y Pedagogía. Como se ha señalado, resulta clave que los cambios en la Pedagogía redundan directamente en la Arquitectura como disciplina y en la arquitectura escolar como género. Particularmente, las experiencias que apelan a la arquitectura moderna en la edilicia escolar pueden, desde otro registro, enmarcarse en las líneas de investigación que intentaban poner coto a los excesos del positivismo como doctrina predominante en la pedagogía argentina.

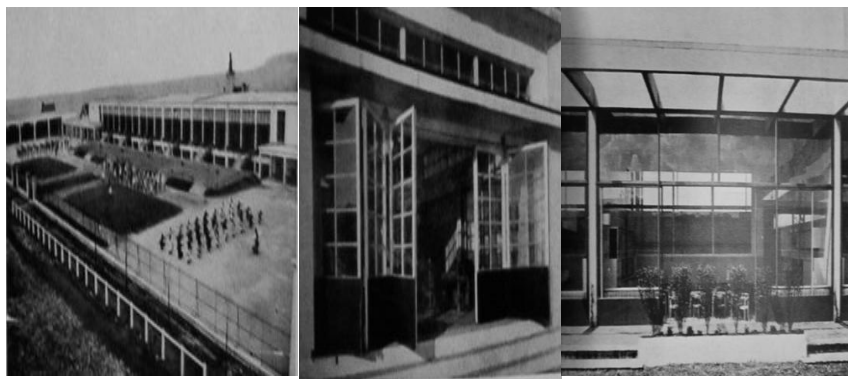
Alemania puede considerarse el principal referente internacional, por ser el país donde surgieron las Escuelas al Aire Libre, vinculándose su análisis pedagógico a las experiencias escolanovistas y su análisis

⁴ Edouard Claparède enumera dentro de las innovaciones educativas al conjunto de experiencias que resumimos como escolanovistas: La Escuela Nueva (Inglaterra, 1889 - sobre el continente desde 1898), la Educación especial de los retrasados (Alemania, 1867 - Suiza, 1888), la Escuela sobre medida, sistema de Mannheim (Alemania, 1900), la Educación especial de los subnormales (EEUU, 1900), la Escuela del trabajo - Arbeitschule (EEUU, 1896 - Alemania, 1907), el Sistema Montessori, Casa de los Pequeños (Italia, 1909), las Escuelas al aire libre (Alemania, 1904), el Self Government (EEUU, 1891-1901), la Boys Scouts Eclaireurs (Inglaterra, 1908), el Terreno de Juego (EEUU, Alemania hacia 1890), la Gimnasia rítmica (Suiza, 1904), los Tribunales de niños (EEUU, 1899) y las Direcciones para la elección de una carrera (EEUU, 1909). En: Edouard CLAPARÈDE, *Psicología del niño y pedagogía experimental*, Madrid, Beltrán, 1928 (1909).

⁵ Adriana PUIGGRÓS (dir.), *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 133.

arquitectónico al patio como tema. En su concepción se encuentran también vinculaciones con el Urbanismo al poder trazarse un correlato entre las ideas de ciudad jardín, como alternativa a la ciudad industrial, y las escuelas al aire libre, que proponían una educación en contacto con la naturaleza como alternativa a la escuela insalubre. Su razón primera fue ensayar un programa y un espacio de condiciones adecuadas para la educación de los niños débiles físicamente, por ello en sus orígenes estuvieron a mitad de camino entre la escuela y el centro de salud.

El Movimiento de Escuelas al Aire Libre nació a fines del siglo XIX y llegó a tener un gran alcance. En 1903 se construyó la primera escuela bajo estos criterios: la *Waldschule* (escuela del bosque) en Charlottenburgo, una localidad próxima a Berlín. En Inglaterra, el movimiento pedagógico naturalista desarrolló también la idea de escuela al aire libre, cuyas primeras realizaciones fueron la *Open Air School de Bostall Wood* (Plunstead) y la *Forrest Hill*, ambas modelo de posteriores creaciones en Inglaterra y España. Las dos instituciones inglesas se establecieron en 1907, año en que también se creó la *Escuela al Aire Libre de Vernay* por el Concejo Municipal de Lyon. La Primera Guerra Mundial paralizó la actividad pero en 1922 se celebró en París el Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre; allí se consideró prioritaria la dotación del patio escolar que debía ser amplio y bien situado en lugar saludable. Respecto a los edificios, no hubo mayores especificaciones: podían ser construcciones ligeras, pabellones o cobertizos, siempre que permitiesen ventilación e iluminación suficientes y estuviesen libres del contacto con la humedad del suelo.



Scuola all'aperto di Saint-Quentin, Scuola all'aperto di Arnhem y Grupo escolar de Villejuif. Fuente: Gaetano Minucci. *Scuole*, Milano, Ulrico Hoepli Editore, 936, p. 19.

En sintonía con estas experiencias internacionales, las escuelas al aire libre en Argentina fueron también destinadas en sus comienzos a los niños

débiles. El artículo 11 de la Ley 1420 incluía a las escuelas especiales de enseñanza primaria, a las que clasificaba en: jardines de infantes, escuelas para adultos, escuelas ambulantes en las campañas, escuelas al aire libre para niños débiles y colonias escolares de vacaciones.

Las escuelas al aire libre propuestas por el Dr. Ramos Mejía durante su presidencia del Consejo Nacional de Educación para los parques Lezama y Chacabuco en el año 1908 constituyeron los primeros intentos de renovar los edificios escolares a partir de cambios pedagógicos. El correlato arquitectónico se restringía a la eliminación del patio claustal y las aulas se abrían en “L” al verde del parque. Fueron ideadas “como espacios no limitados, nutrición e higiene perfectas, ejercicios corporales al aire fresco y libre, buena educación moral e intelectual y métodos pedagógicos especiales con antecedentes en Alemania, Inglaterra y Suiza”.⁶ Con el paso del tiempo y demostrada la eficacia de este modelo educativo, las escuelas al aire libre se consolidaron como instituciones permanentes; su construcción empezó entonces a estar mediada por un conjunto de indagaciones proyectuales previas. Algunas de ellas, como la *Open Air School* en Amsterdam o la *Hallgarstenschule* de Frankfurt, llegaron a ser ejemplos paradigmáticos de las experiencias modernas en Arquitectura.

Desde las revistas locales pueden también rastrearse las incidencias recíprocas entre Arquitectura y Pedagogía. Los postulados pedagógicos escolanovistas fueron ampliamente difundidos y debatidos en las publicaciones educativas, aún desde el órgano oficial del Consejo Nacional de Educación: el *Monitor de la Educación Común*. Allí se publicaron desde comienzos de la década de 1930 artículos sobre la temática. Particularmente interesante resulta el N° 758, de febrero de 1936, donde los editores se pronuncian sobre los nuevos métodos pedagógicos, comparando a las escuelas extranjeras con las nacionales en lo que respecta a decoración del aula y haciendo mención al artículo de *L'Architecture d'aujourd'hui* de abril de 1934 con los últimos edificios escolares construidos en Europa y América. Esta referencia a una publicación extranjera de arquitectura resulta notable y da un parámetro respecto a la circulación de ideas entre ambas disciplinas. También, desde las revistas de arquitectura locales, surgieron los ecos de la Escuela Activa. La revista *Edilicia*, publica en 1937 el artículo “Escuela activa contra exceso de profesionales”,⁷ donde en palabras simples explica a los arquitectos lo “revolucionario” de estos métodos pedagógicos y aboga por su aplicación a todo el “organismo escolar y por ende también a la Universidad”; no se expresa, sin embargo, respecto al correlato arquitectónico.

⁶ CNE, *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, Buenos Aires, 1938, pp. 74-76.

⁷ *Edilicia*, Rosario, Año I, abril de 1937, N° 4, pp. 7-10.

La experiencia escolanovista en Santa Fe: de la Escuela Serena al proyecto de Sánchez, Lagos y De la Torre.

El poder reflexionar respecto a la autonomía educativa, a la que se accede a partir de una voluntad política de gobierno que se plasma en lo legislativo, implicó la enunciación de una concepción integral de la educación y una instrumentación a partir de métodos activos. En la provincia de Santa Fe pueden analizarse dos experiencias de tinte escolanovista paradigmáticas, propiciadas ambas por el gobierno demoprogresista de Luciano Molinas (1932-34) y enmarcadas en el contexto de la sanción de la Ley Provincial de Educación Común, Normal y Especial N° 2369, sancionada en 1933.

La primera de estas experiencias en suelo santafesino es conocida como *Escuela Serena*, llevada a cabo por Olga Cossettini en la Escuela Dr. Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario entre los años 1935 y 1950. Se inscribe -atendiendo aquí a la clasificación de Adriana Puiggrós- dentro de las posiciones transgresoras del escolanovismo,⁸ que modificaron la práctica escolar, propugnaron vínculos educacionales más horizontales, lucharon contra la burocratización del sistema educativo e impulsaron múltiples formas de solidaridad social.

Tanto Olga Cossettini como su hermana Leticia estaban vinculadas al Partido Demócrata Progresista liderado por Lisandro de la Torre; ambas tuvieron un fuerte vínculo con la comunidad y defendieron activamente posiciones gremiales. En 1935, durante el gobierno de Molinas, Olga fue elegida Directora de la *Escuela Carrasco* por el Consejo Escolar de Distrito y en ese mismo año se le otorgó el carácter de “escuela experimental”, lo que implicaba la “autonomía didáctica”.

En esta propuesta pedagógica se borraron los límites entre ciencia y arte, instrumentándose esto en la transformación de las rutinas y prácticas escolares respecto a horarios, programas, temas y métodos. Contrariamente al ideario positivista, la vinculación del niño con la sociedad fue clave en este discurso pedagógico, siendo la misión de la escuela construir el lazo entre infancia y sociedad con efectos mutuos, acentuando el rol protagónico de la escuela pública en la comunidad.

La expresión creadora del niño no provenía de un orden sino que, contrariamente a la escuela tradicional, surgía en aquellos espacios que posibilitan e incentivan los intereses del niño. La estrategia pedagógica consistió de este modo en la preparación del ambiente escolar, donde la educación estética era entendida tanto como vehículo para la expresión y como posibilidad de acceder a la interioridad del niño. No obstante, no podemos hablar de correlato material directo en la Escuela Serena, al desarrollarse la obra de las hermanas Cossettini en Rosario a partir de 1935 y la *Escuela Carrasco* haber sido construida en 1929. Sí podemos referirnos

⁸ Adriana PUIGGRÓS (dir.), *Historia de la Educación Argentina III...*, p. 40.

a un edificio provincial con determinadas características posibilitantes de estas prácticas.

La escuela se sitúa en esquina, con ambas fachadas alineadas con la línea de edificación. Su destino institucional queda restringido al bloque de acceso que sobresale en altura, integrándose las alas laterales a la altura de las construcciones linderas. En esta obra los aportes del neocolonial -evidenciados en la utilización de la cubierta de tejas, las grandes galerías y la importancia del gran patio central- prevalecen y evidencian una superación respecto al modelo académico de los años anteriores. El volumen único y compacto de los edificios escolares previos deja paso a un volumen en esquina, utilizándose un planteo en “L” con dos galerías hacia ambas calles en torno a las cuales se ordenan las aulas. Los espacios intermedios, generados por las amplias galerías, señalan la transición de la calle al hall principal, y marcan un “quiebre” en el proyecto al posibilitar el acceso franco de las aulas al patio central.

Sus amplias galerías, un patio central al que se accede sin restricciones, una escala que versa entre lo institucional y lo doméstico, sumado a su implantación en una esquina estratégica del barrio Alberdi, llevan a localizar a esta obra a mitad de camino entre los prototipos provinciales de la década del veinte y las escuelas donde comienzan a aplicarse las experiencias modernas en Arquitectura. La *Escuela Carrasco* se constituye así en una asociación valedera para reflexionar sobre estos vínculos que estaban surgiendo entre Arquitectura y Pedagogía modernas, en el marco de una gestión como la demoprogresista que otorgó el infrecuente sustento político necesario para viabilizar esta clase de experiencias.



Escuela Provincial N° 69. Dr. Gabriel Carrasco. 1929. Rosario.

Fotos: Daniela Cattaneo

El intenso proceso de modernización política del demoprogresismo se plasma en educación en la Ley de Consejos Escolares Autónomos, complementada a su vez con la Ley de Edificación escolar y con la puesta en funcionamiento de un Departamento de Construcciones Escolares. El estudio porteño de Sánchez, Lagos y De la Torre (a partir de aquí SLDT) - que se contaba por entonces “entre los actores protagónicos del profesionalismo modernista”⁹ certifica esta innovación al imaginar prototipos estandarizados para ser repetidos en el territorio. Este *Plan de edificación escolar Standard para 40.000 niños en la provincia de Santa Fe*, donado por este estudio en 1934, es uno de los ejemplos paradigmáticos de los vínculos entre Arquitectura y Política. Por esos años Lisandro De la Torre proyectaba nacionalmente desde su banca en el Senado la experiencia santafecina, y ésta le daba a su líder la base política territorial para que su discurso se presentase como una alternativa política a la orientación que la Concordancia imprimía a nivel nacional. Sobre esto reflexiona Lucía Espinoza al afirmar que:

“La aparición del proyecto de Sánchez, Lagos y De la Torre en una provincia del interior de país, resulta difícil de desvincular de la escena local: una clase dirigente apoyada por la clase media más consolidada con interés y continuidad en la acción social y la educación popular; una comunidad educativa atenta e informada sobre las nuevas corrientes pedagógicas; y funcionarios y profesionales ocupados en la problemática de la arquitectura escolar.”¹⁰

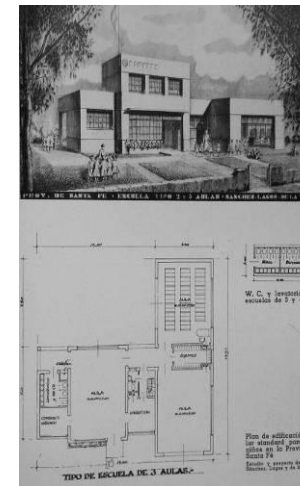
El *Plan de edificación escolar Standard* debe analizarse en dos frentes: el primero, a partir de su innovación de prototipos escolares para el medio rural y de prototipos de escuelas mixtas de artes y oficios para ciudades con los códigos de la modernidad racionalista; el segundo, en relación al proceso de modernización política y pedagógica de la provincia, y especialmente a sus vínculos con los postulados escolanovistas.

La necesidad de planificar la incorporación de un mayor número de unidades escolares de tamaño reducido en el territorio a partir de una estrategia regional era por entonces un problema de alcance nacional. No obstante, se identifica al proyecto de prototipos de SLDT como una avanzada, tomando a Santa Fe como escenario; esto puede interpretarse como un reconocimiento hacia la gestión de Molinas como ámbito propicio

⁹ Jorge F. LIERNUR. “Moderna (Arquitectura)”, en J. F. LIERNUR y F. ALIATA, *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, AGEA, 2004, tomo i/n, p. 144.

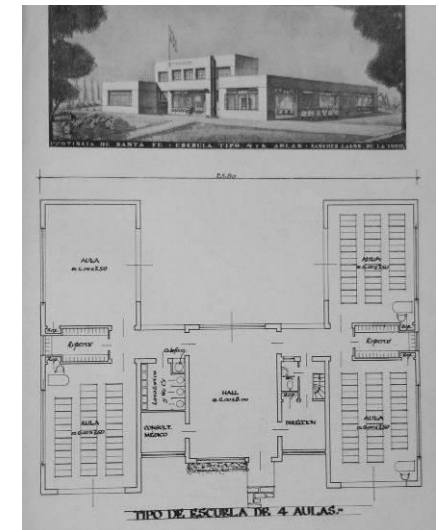
¹⁰ Lucía ESPINOZA, *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2005, p. 60.

para las realizaciones innovadoras en el campo de la acción social y la arquitectura moderna.



Plan de edificación escolar Standard

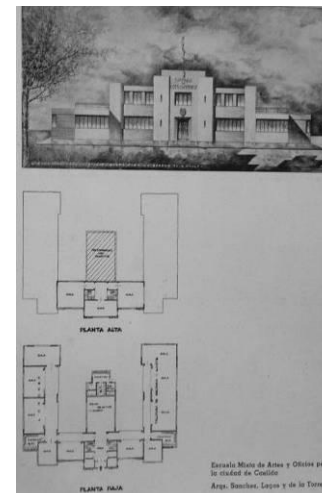
Escuela tipo de 2 v 3 aulas



Plan de edificación escolar Standard

Escuela tipo de 4 aulas

Fuente: *Nuestra Arquitectura*, N° 12.



Plan de edificación escolar Standard

Escuela Mixta De Artes y Oficios

Fuente: *Nuestra Arquitectura*, N° 12.

La propuesta se basa en un prototipo escolar para el medio rural con un núcleo central de un aula y las múltiples variantes de su crecimiento hasta las ocho y diez aulas; un prototipo de escuela mixta de artes y oficios para ciudades; y el mobiliario escolar estandarizado para ser construido en la cárcel de Coronda. En líneas generales, los criterios de racionalidad que introducen los prototipos se valen de volumetrías simples y geométricas puras, incorporando cierta flexibilidad espacial y los nuevos parámetros higiénicos de ventilación y asoleamiento.

La innovación mayor radica -más allá de la idea de prototipo ya presente en la provincia desde 1922- en la aplicación de las mismas estrategias compositivas y del abstraccionismo geométrico -que confluyen en una arquitectura moderna de carácter racional- tanto para las urbes como para los medios suburbanos y rurales. El orientar las aulas de acuerdo con el clima, garantizando la conexión directa de los jardines que se consideraban parte de la clase, capitaliza las indagaciones respecto a la ruptura de tiempos y espacios que plantea el escolanovismo y que los mismos arquitectos habían explorado con radicalidad en el proyecto para la *Escuela del Jockey Club*.

La *escuela y jardín de infantes modelo para el Jockey Club* fue la obra del estudio SLDT que tempranamente -se inauguró en 1929- acompañó en Argentina el ideario pedagógico de la Escuela Nueva. Gustavo Lijalad reconoce en esta propuesta una nueva estrategia edilicia que quiebra “la unidad del ciclo ‘liberal-normalista-academicista’”.¹¹ Los criterios pedagógicos del jardín de infantes se fundamentaron en los preceptos de Friedrich Fröebel y María Montessori y los de la escuela primaria sobre los “centros de interés” propios de la Escuela Activa. La tipología adoptada sin embargo responde a un criterio academicista, con un partido simétrico compuesto por un cuerpo central con dos laterales que rematan en volúmenes de cierre de doble altura destinados a usos especiales como gimnasio y cocina.

Los pabellones “transparentes” destinados a las aulas vinculan el cuerpo central con los volúmenes de cierre. La tensión entre centralidad y linealidad propia de esta tipología es acentuada por los proyectistas en la estructura y en la forma de la obra, que redundan en un particular modo de concebir la espacialidad: los espacios autónomos para las áreas institucionales y representativas y los espacios continuos, polivalentes y neutros para los pabellones.

Aquí se observa cómo los espacios estancos del aula -el elemento educacional por excelencia- ven la desmaterialización total o parcial de sus

límites; todo el ámbito escolar es apropiado para el alumno. La unidad espacial del aula es reformulada y descompuesta a partir de puertas. Si bien se habían publicado contemporáneamente ejemplos de edilicia escolar que empleaban estos recursos tales como la escuela en *Coral Gables* o la *Belligham Elementary School* en Inglaterra, con puertas plegadizas y particiones desmontables, el proyecto de SLDT lleva a los límites el calado de la superficie muraria. En la memoria del proyecto los autores enfatizaban esta versatilidad de los espacios destinados a aulas, que podían dividirse en distintos locales adaptables a diferentes edades, juegos o modalidades de enseñanza. Para ello, desarrollaron todo un sistema de puertas corredizas y plegadizas para todas las grandes aberturas, tanto interiores como exteriores.

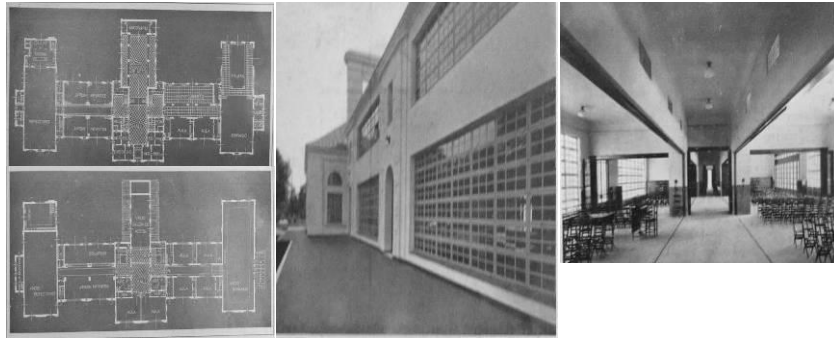
El *jardín de infantes del Jockey Club* fue el primero construido en el país para tal fin específico y es aquí donde la flexibilidad espacial es absoluta, a partir de la unificación de cuatro aulas en un gran espacio único; mientras que en el área de escuela primaria se trabaja con puertas plegadizas la conexión con las áreas de circulación interna y con el exterior. Es aquí donde se nota la ruptura con la concepción de la arquitectura escolar vigente. Sin ingresos monumentales, ni claustros estancos, ni bóvedas y prácticamente sin muros, la escuela consiste en un gran espacio alargado y flexible. Las puertas plegadizas vidriadas permiten convertir el aula o las circulaciones en patios cubiertos e incorporar a la vez el jardín exterior, como expansión. Se observa, sin embargo, cómo este proyecto que claramente manifiesta un quiebre en la concepción del edificio escolar, sigue remitiéndose a preceptos arquitectónicos clásicos en cuanto a tipología y carácter, reformulándolos. El “estallido” del aula y el empleo de la lingüística georgiana así lo demuestran.

Lingüísticamente el proyecto de SLDT produce un giro en comparación con los prototipos contemporáneos de escuelas *Standard Suburbano* producidos por la Dirección General de Arquitectura de la Nación. La noción de “autenticidad” que incorporan abarca un retorno a lo vernáculo como un sesgo vanguardista, formando parte ambos de las posturas anticlasicistas y localistas propias del debate moderno. De este modo, las fachadas en estilo Georgian con sus techos de tejas coloradas y sus muros blancos se mezclan con grandes paños vidriados producto de una espacialidad propia de materiales y técnicas constructivas modernas.

Lo que SLDT procuran es construir el mundo material correspondiente a un nuevo imaginario escolar. La espacialidad, los muros blancos, las formas puras, imponen a la escuela un carácter laico y austero que, como hemos visto, sería explorado con radicalidad en el proyecto para el *Plan de escuelas en la provincia de Santa Fe*. Observamos que el género escolar así como la referencia a la Escuela Nueva eran temas que no les resultaban ajenos. Desde este lugar es que ubicamos a estos arquitectos dentro de la

¹¹ Gustavo LIJALAD, “Escuela y Jardín de Infantes Modelo del Jockey Club”, *Sumarios 91-92. Buenos Aires, historias no oficiales*, Buenos Aires, Julio/Agosto 1985, p. 29.

categoría de aquellos intelectuales que actuaban en una particular conjunción entre Arquitectura y Política. Ellos tenían información de la situación particular de la provincia de Santa Fe, pero también estaban al tanto -siendo la *escuela del Jockey Club* su demostración material- sobre las nuevas tendencias pedagógicas.



Escuela y jardín del Jockey Club. 1929

Plantas baja y alta y vistas
Fuente: Dirección General de Patrimonio. Ministerio de Cultura. Gobierno de la

Escuela y jardín del Jockey Club. 1929

Ventanales del pabellón de aulas
Fuente: *Cuadernos de arquitectura*, 1938, p. 84.

Escuela y jardín del Jockey Club. 1929

Sector jardín de infantes con puertas plegadizas.
Fuente: *Summarios* 91-92,

La construcción de la comunidad provincial en Córdoba: el rol de la escuela primaria en el proceso de reformas iniciado en 1935

Como se ha señalado, el modelo de cultura que incorporó la escuela pública al momento de constitución del Estado nacional había implicado una separación intencional y un corte respecto al barrio y a la casa del inmigrante. Las políticas educativas en este caso tendieron a la autonomización de la escuela y del maestro respecto a los vínculos comunitarios acorde a la premisa de “educar al ciudadano”. Los maestros normales devinieron así en agentes que pasaban por procesos de modernización y que operaban en comunidades y escuelas con otras tradiciones, donde la autonomización respecto a los vínculos de pertenencia con la comunidad tradicional respondía a la voluntad de apuntar a la construcción del ciudadano perteneciente a la comunidad nacional.¹²

¹² Rouet plantea al respecto la autonomía de las autoridades escolares y el personal normalista docente para que las políticas educativas respondan al proyecto de

Como contrapartida, el proceso de reformas iniciado en Córdoba por los gobiernos radicales de Amadeo Sabattini (1936-40) y Santiago del Castillo (1940-43) fue el único donde la experiencia de la Escuela Nueva se instaló en relación a una transformación de todo el espacio ideológico-educativo como motor de un cambio global de la provincia. La educación fue en este período un elemento clave; denominador común de lo político, lo legislativo, lo social y lo institucional, enmarcándose el plan reformista inaugurado por Sabattini como la única alternativa provincial al bloque de la Concordancia en el mapa político de mitad de la década del treinta.

La puesta en práctica de este proyecto educativo democratizador abre la infrecuente posibilidad de analizar las experiencias de la Escuela Nueva en el marco de gestiones de gobierno que las incorporan como políticas de Estado. En líneas generales, y como señala Mariano Narodowski en su trabajo respecto a la presencia de la Escuela Nueva en la historiografía oficial argentina, “la Escuela Nueva es una alternativa marginal, ya que por el modelo historiográfico predominate, aquello de importancia es lo que pudo ser plasmado legislativamente, aquello que alcanzó su grado más alto: el macropolítico”.¹³

El correlato legislativo fue la Ley Orgánica de la Educación Común, promovida por el pedagogo Antonio Sobral, aprobada en Cámara de Diputados el 18 de agosto de 1930 por unanimidad de los sectores radicales y demócratas. Pero cuando el Senado provincial iba a convertirla en Ley se produce el golpe del 6 de septiembre de 1930, interrumpiendo el avance de “la ofensiva laicista”. No obstante, interesa destacar que a partir de este fenómeno político singular se inició un proceso de reformas profundas, cuya modernidad radicó en el expedirse en defensa de la Escuela Nueva, de la autonomía y descentralización de la educación y sin contemplar instrucción religiosa obligatoria.

Silvia Roitenburd señala la particular circunstancia de que en la figura de Sobral se reunieran los roles de educador y legislador como lo que posibilitó este intento de transformación desde un Estado provincial.¹⁴ En sintonía con algunas líneas del escolanovismo, Sobral abogaba por una concepción más humanista de Estado, denunciando las circunstancias dispares por parte del Estado nacional como por los estados provinciales -

formar al ciudadano. Por eso la pretendida asepsia del maestro como soldado. En Gilles ROUET, *L'invention de l'école*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2003.

¹³ Mariano NARODOWSKI, “Silencios y márgenes...”, p. 52.

¹⁴ Silvia ROITENBURD, “La Escuela Nueva en el campo adversario: 1930-1945”, en Silvina GVIRTZ (comp.), *Escuela nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996, p. 125.

así los denomina-¹⁵ El entender la educación desde lo político, denunciaba para Sobral la filiación francesa: la línea racionalista que se desentendía de las fuerzas constitutivas de lo social, evidenciando el conflicto entre ciencia de la educación y ciencia política. En este sentido, la prioridad en lo político por parte del Estado nacional manifestaba para el autor la sumisión y resignación de lo social: “aún no hemos tomado contacto con la tierra”, enunciaba.¹⁶

Laicidad, coeducación, colonias de vacaciones mixtas, reivindicación de los valores comunales y edilicia escolar apropiada al nuevo ideario, fueron los temas sobre los que se reflexionó en este nuevo universo escolar. Sobral reivindicó a las comunidades y principalmente lo que denominaría “la comunidad provincial”. Apuntaba a los niños pobres a los que había que nutrir moral y físicamente, vinculando la estrategia pedagógica con la importancia de una correcta inserción urbana de las escuelas y con un lenguaje arquitectónico en el que se plasmara el nuevo ideario. Atendiendo a sus conceptos es que los edificios de las escuelas son comprendidos como germen de lo comunitario en los nuevos barrios. Se apeló en ellos a una nueva arquitectura que se empleó indistintamente en ciudades y pueblos, en urbes y bordes, y que procuró condensar en el sistema educativo la voluntad de independencia económica y espiritual que se extendiera a todas las acciones del Estado provincial.

La vinculación del Estado con la comunidad se plasmó entonces a partir de la inserción de infraestructura escolar en puntos alejados de los núcleos urbanos, sobre las avenidas de acceso a la ciudad capital y a los pequeños poblados, erigiéndose edificios de volúmenes puros y simetría axial. Las seis *escuelas modelo* construidas en la ciudad de Córdoba son parte de un plan de 163 escuelas ideadas para todo el territorio provincial. Distanciándose de la idea de prototipo, el denominador común surge de la relación que cada obra establece con su entorno inmediato, ya que se sitúan estratégicamente en esquinas paradigmáticas, reforzando con su presencia la identidad de estos lugares, jerarquizándolos. Desde este lugar, la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas cordobés fue pionera en la introducción de obras que incorporaban las experiencias modernas en Arquitectura a través del género de la edilicia escolar primaria. La reflexión partió entonces de la planta arquitectónica y urbana en su voluntad de erigir obras únicas e irrepetibles en su vínculo con la comunidad. La elección de un partido en “L” obedeció a un óptimo aprovechamiento del terreno, y al empleo de modos abiertos, orgánicos;

¹⁵ Antonio SOBRAL y Luz VIEIRA MENDEZ, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro. El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Santa Fe, Editorial Castellvi, 1949, p. 23.

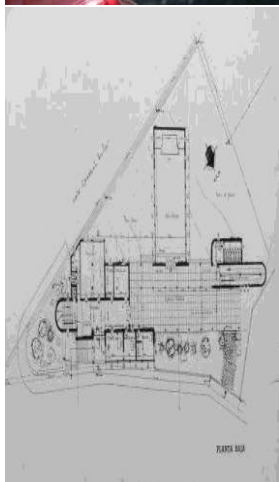
¹⁶ *Ibid.*, p. 24.

son estos claustros modernos, donde se rompen jerarquías y se emplean nuevos modos de articular elementos a través de una lógica aditiva de funciones y percepciones volumétricas.

Si seguimos el análisis de Inés Dussel y Marcelo Caruso y su comprobación respecto a cómo en las políticas que apelan a una determinada pedagogía moderna ese conocimiento pedagógico desempeña un papel importante a la hora de darle forma al aula, a la disposición del espacio y a sus modos de interacción y comunicación,¹⁷ podría pensarse en un mayor y más consciente proceso de selección en las construcciones que apelan desde lo arquitectónico a una renovación pedagógica, y cuyo correlato excede la reflexión sobre los elementos que componen el volumen exterior y los códigos de la representación del Estado provincial para trasladarse a la planta arquitectónica; y a la planta urbana en su relación con la conformación de la comunidad moderna. Desde esta perspectiva, el proyecto de los nuevos edificios escolares contempló dos frentes: el empleo de determinados caracteres de la arquitectura moderna y la apelación a distintas vertientes de lo regional, lo comunal o lo provincial a partir del emplazamiento urbano en los barrios en conformación. La conjugación de estos dos factores se entiende como uno de los medios privilegiados por los gobiernos radicales en su empresa por “alterar el orden existente y los valores tradicionales” que el Nacionalismo Católico Cordobés defendía.

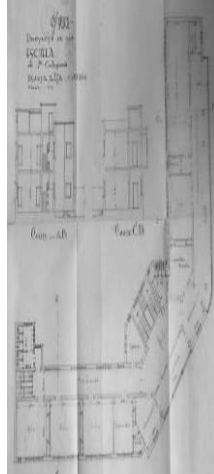
Ante la manifiesta voluntad de diferenciarse del Estado nacional y de consolidar su propia estatidad provincial, se verifica en la provincia de Córdoba en la década de 1930 una particular conjunción en esta provincia en la década del treinta, con un gobierno que toma a la educación primaria como eje de su replanteo social, y a la construcción de escuelas primarias como uno de sus instrumentos. El análisis de la edilicia escolar no debe restringirse entonces a la introducción de la arquitectura moderna por parte del Estado provincial a través del género de las escuelas primarias desde una voluntad propagandística, sino a verificar cuánto se selecciona a través de sus arquitectos funcionarios para llevar los gérmenes de modernidad a la realidad y particularidad cordobesas.

¹⁷ Inés DUSSEL y Marcelo CARUSO, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999, p. 19.



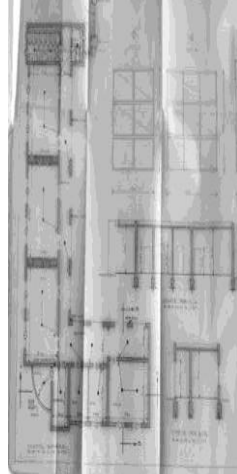
Escuela Sarmiento. 1936-1940

Ciudad de Córdoba
MOP. Dirección de Trabajos Públicos
Proyectista: Nicolás Juárez Cáceres
Plantas baja y alta. Foto: DC



Escuela Presidente Yrigoyen. 1936-1940.

Ciudad de Córdoba.
Planta alta y cortes.
Fuente: Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.
Foto: DC



Escuela Gral. San Martín. 1936. Alta

Gracia. Foto: DC y
Escuela Juan Bautista Alberdi. Bell Ville, Córdoba. Planta baja
Fuente: Archivo de la Dirección Provincial de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas de Córdoba.

Consideraciones finales

El golpe de Estado de 1943 en Argentina puso fin a las experiencias escolanovistas. Reaparecieron entonces las palabras vigilancia, disciplina, control, orden, jerarquías, conducentes a “eliminar todo vestigio de una pedagogía subversiva, capaz de poner en peligro la concreción del modelo previsto de sujeto educado, exclusivamente, para el orden”.¹⁸ No obstante, lo que este trabajo se propuso destacar fue el fuerte cuestionamiento que las experiencias e investigaciones pedagógicas en torno a la Escuela Nueva instalaron respecto a la realidad educativa del país en sintonía con el progreso de la ciencia, liberando al niño de la cuadrícula positivista y reconociéndolo como sujeto social y político. Es el reflexionar sobre estos quiebres lo que permitió interrogar a la edilicia escolar con otras herramientas verificando, sin falsos forzamientos, el correlato material en lo que se refiere a la imagen a sostener, a la cuestión programática y distributiva en relación a la configuración de la planta de estas escuelas y a su inserción y vinculación con su entorno.

Interesan observar también los rasgos propios que el discurso escolanovista -de origen europeo y norteamericano- adquirió a partir de su ingreso en Argentina. Los ejemplos locales evidencian que la combinación entre tales antecedentes es muy diversa en la trama discursiva de los principales representantes de la corriente. Tampoco resulta lineal la correspondencia entre la pertenencia política y político-partidaria y la elección y elaboración de las fuentes. El denominador común fue claramente el límite del discurso positivista-normalista, efectuando operaciones de selectividad histórica nacional donde se recuperan, como ejemplo e indistintamente, los trabajos de Carlos Vergara o de Domingo F. Sarmiento.

En cuanto a la edilicia escolar primaria, se evidenció cómo en la década del treinta -y reeditando lo que había sucedido a fines del siglo XIX- arquitectos, políticos y pedagogos intentaron delinear y plasmar edificios escolares acordes a estos ideales de progreso y equidad social. Se trató por un lado de la incorporación y reflexión de los preceptos de la arquitectura moderna a partir del programa escolar para materializar los nuevos avances pedagógicos; pero también de la importancia adjudicada a este programa en el contexto de las oficinas de obra pública. Desde este lugar se puede hablar de una dialéctica entre Arquitectura moderna y Pedagogía moderna; cada una constituyéndose en vehículo de reflexión de la otra.

Como se ha analizado, las propuestas de reformas pedagógicas vendrían del campo de pedagogos, filósofos y educadores nucleados en el movimiento llamado Escuela Nueva, coincidente con las reformas operadas

¹⁸ Silvia ROITENBURD, “La Escuela Nueva en el campo adversario...”, p. 156.

en EEUU y Europa; pero más allá de la enorme producción de discursos sobre dichas necesidades, poco se modificaría en el país en su escala macro, ya que las analizadas se cuentan entre las escasas experiencias con sustento y apoyo político. Distintas formas hemos revisado en los casos de los gobiernos sabattinistas y demoprogresista, coincidentes ambas en la voluntad de reformulación global de las instituciones y la trama social, donde el dominio de la educación primaria fue fundamental para operar en el mapa político y donde lo legislativo y edilicio fueron su correlato. Probablemente algo de esto haya también en los proyectos de edilicia escolar emergentes de gestiones donde las reformas apuntaron a ser integrales o estructurales en lo económico productivo, en lo social, en lo político y en lo cultural; y por ello se sostiene que desde la arquitectura escolar, y en su voluntad de construir estatidad, pueden aportarse algunas claves al desplazamiento espacial y partidario de la oposición desde el Partido Demócrata Progresista en Santa Fe en 1932 al radicalismo en Córdoba en 1936.

El caso del demoprogresismo santafesino revela las limitaciones cuando estas reformas profundas, si bien poseedoras de sustento político, no pueden sostenerse en el tiempo al estar propiciadas por partidos políticos minoritarios y, sobre todo, opositores a la Concordancia justista. Como contrapartida, el instalarse el ideario escolanovista en los orígenes mismos de la propuesta de gobierno sabattinista potencia desde lo simbólico y material la vinculación del Estado con la comunidad a partir de la inserción de las escuelas en esquinas paradigmáticas tanto de la Capital provincial como de las ciudades y poblados del interior.

La voluntad de estas gestiones de diferenciarse del Estado nacional coinciden en el reconocer a la edilicia escolar primaria en clave moderna como instancia de articulación privilegiada de la dimensión institucional con el mundo social. No obstante, en la modernización proveniente del aumento de intervención estatal a través de la obra pública, lo cuantitativo parecería marcar la magnitud de la reflexión; a mayor reflexión disciplinar, menos obras: a menor reflexión, más obras. Es en este sentido, y atendiendo a la idea enunciada por Liernur de que rara vez los verdaderos principios de la arquitectura moderna fueron adoptados en la Argentina, este trabajo procuró demostrar que los proyectos de arquitectura escolar promovidos por y/o para los estados provinciales pueden inscribirse entre las conscientes exploraciones disciplinares de la década del treinta. Entre ellos, algunos tales como los prototipos de Sánchez, Lagos y De la Torre, la escuela del Jockey Club y las escuelas sabattinistas en Córdoba, por su calidad estética y por sus grados de vinculación con los postulados renovadores en lo pedagógico y social pueden considerarse como ejemplos paradigmáticos.

Las hibridaciones expuestas en Arquitectura y Pedagogía nos conducen a pensar que si bien muchas veces las innovaciones arquitectónicas siguen al pensamiento educativo, también los proyectos arquitectónicos -y los arquitectos- aportan nuevas ideas y posibilidades a la educación. En este registro, el atender a una especificidad de la arquitectura escolar y de la Arquitectura como disciplina, no como subsidiaria sino como instrumento de transformaciones pedagógicas y de acciones estatales se constituye así en uno de los principales aportes de este estudio.